

بررسی تأثیر تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت
آموزش، بر یادگیری اثربخش دانشجویان ترم دوم کارشناسی مدیریت
آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

**Effect of Teaching Philosophy of Education through
Management Education Model, on undergraduate
students' effective learning in the 2nd semester of Allameh
Tabatabai University**

Mohammad Reza Behrangi*

Shirin Rashidi**

Received: 6/Oct/2016 Accepted: 15/Dec/2016

محمدرضا بهرنگی* و شیرین رشیدی**

دریافت: ۱۳۹۵/۷/۱۵ پذیرش: ۱۳۹۵/۹/۲۵

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect of Teaching Philosophy of Education through Management Education Model (MEM) on undergraduate students' learning effectively in the 2nd semester of Allameh Tabatabai University. The study was semi-experimental from the aim point of view and applied type from the method of research point of view. The population of the study was the whole students attending the course in the academic year. The aim of the applied research was to provide descriptive evidence for the use of the model. The means of collecting data concerning the students' reacting, learning and performing is the several questionnaires filled by them and the grades of students in the philosophy course subject and the exploratory factor analysis was used to assess the structural validity and reliability of measures designed to Cronbach's alpha coefficient was used-up (0.81) In order to analyze the statistical data of one sample T test, effect size formula and analyze the covariance (ANCOVA) are utilized. The found results proves the positive, effective and meaningful impact of teaching the philosophy course subject with the pattern of education management to education management students. A distinctive meaningful difference was specified in the augmentation of reaction level and satisfaction from masters, students' level of learning with respect to their grades or the educational performance of the education management and the efficacy of students' learning under the pattern-based education method in comparison with the control group which lacks the pattern-based education.

Key words: Education Management Model, Effective learning, teaching methods, Philosophy of Education.

چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی تأثیر تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش، بر یادگیری اثربخش دانشجویان ترم دوم کارشناسی مدیریت آموزش دانشگاه علامه طباطبائی (ره) تهیه شده است. این پژوهش نیمه‌آزمایشی بوده و به لحاظ هدف کاربردی با روش پیمایشی برای توصیف شواهد استفاده از الگو به انجام رسیده است. ابزار گردآوری داده‌ها درباره واکنش و یادگیری و عملکرد دانشجویان پرسشنامه‌های متعدد و نمرات درس فلسفه آموزش و پرورش بوده و برای سنجش روایی سازه ای آن از تحلیل عاملی اکتشافی و به منظور سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ حاصل برابر با ۰/۸۱ استفاده شده است. جهت تحلیل داده‌های آماری آزمون‌های T مستقل، فرمول اندازه اثر و تحلیل کواریانس بکار رفته. نتایج بدست آمده دال بر تأثیر مثبت، اثربخش و معنادار تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش بر دانشجویان مدیریت آموزش است. تفاوت بارز معناداری در افزایش سطح واکنش و رضایت‌مندی از استادان، سطح یادگیری دانشجویان در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی مدیریت آموزش، و اثربخشی یادگیری دانشجویان تحت آموزش با الگو در مقایسه با دانشجویان گروه گواه فاقد آموزش با الگو مشخص گردید. به‌طور کلی، بررسی نتایج یافته‌های پژوهش حاضر و مقابله آن با پژوهش‌های دیگر در ادبیات مربوط به کاربرد الگوی مدیریت آموزش، گواه پژوهش دیگری دال بر تحکیم تأثیر مثبت و به لحاظ آماری معنادار تدریس دروس (در این پژوهش فلسفه آموزش و پرورش) با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری اثربخش دانشجویان پدیدآورده است.

کلید واژگان: الگوی مدیریت آموزش، یادگیری اثربخش، الگوهای تدریس، فلسفه آموزش و پرورش.

*Professor of Kharazmi University

Email: behrangimr@yahoo.com

**PhD Student of philosophy of education, faculty of Kharazmi University

Email: rashidi.shirin@gmail.com

* استاد دانشگاه خوارزمی Email: behrangimr@yahoo.com

** دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی (نویسنده)

Email: rashidi.shirin@gmail.com (مسئول)

مقدمه

بسیاری از صاحب‌نظران توسعه معتقدند که شکوفایی و تعالی هر جامعه‌ای در گرو وجود شهروندانی باسواد است و آموزش وسیله گسترش سواد در جامعه محسوب می‌شود. بسیاری جوامع به دلیل تعداد فراوان افراد بی‌سواد است که عقب مانده‌اند (مظاهری، ۱۳۹۰). از این‌رو، نیروی انسانی مهم ترین عامل در توسعه در هر کشور به شمار می‌رود و جمعیت هر جامعه، ثروت آن جامعه به‌شمار می‌رود (سلطانی، ۱۳۸۵). آموزش، ابزاری ارتقاءبخش منابع انسانی به‌طور کیفی و سرمایه‌گذاری خوب با بازدهی اقتصادی و اجتماعی است. اما بررسی نظام‌های آموزشی نشان می‌دهد که فرایند آموزش یادگیری در همه آنها اثربخشی یکسانی نداشته و تأثیرات آن در جوامع مختلف متفاوت است. از این‌رو، برنامه‌ریزان آموزشی به دنبال اثربخش کردن فرایند یادگیری در جریان آموزش هستند (ساعدی، ۱۳۸۲). در ایران، آموزش بیشتر با استفاده از روش‌های سنتی و به‌طور معمول، سخنرانی انجام می‌شود. بنابراین، به‌طور مشخصی، رویکرد معلم محوری و دانش‌محوری بر آموزش کشور حاکم است (ساعدپناه، ۱۳۸۶). در الگوهای جدید، نقش معلم از یک انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به راهنما و هم‌درس با دانش‌آموز تغییر یافته است. این نقش از اهمیت کار معلم نمی‌کاهد بلکه مستلزم دانش و مهارت جدید است (درخشان، ۱۳۹۱).

ویژگی مشترک اغلب الگوهای سنتی آموزش رسمی یعنی: معلم‌محور بودن؛ ارتباط یکسویه معلم با فراگیر؛ تأکید بر محتوای کتاب‌های درسی؛ انفعال فراگیر؛ غفلت از ایجاد کانال‌های ارتباطی بین فراگیران برای مذاکره، مباحثه، مفاهمه و مناظره در فهم مطالب درسی و ارزشیابی آنها است. در آموزش سنتی فرصت ارتباط درونی و استفاده از استعداد‌های فردی و خلاقیت کمتری به فراگیران داده می‌شود. در مراحل «الگوی مدیریت آموزش»، باید فرصت این ارتباط، ساخت شناخت فراگیر توسط فراگیر، استفاده از زمینه برای یادگیری و خلق مطالب مرتبط برای تبیین پدیده‌ای علمی، مهارت‌های تفکر تدبیری، تفکر منطقی، تفکر انتقادی، تفکر علمی و مهارت‌های عقلی برای حل مشکلات و یافتن و حل راه‌های جانشین و راه‌حل‌های مهم برای حل مسائل، با هدف دستیابی به یادگیری اثربخش در فرایند تدریس مورد توجه قرار گیرد (جارویس، ۱۳۷۸).

بررسی و شناخت عوامل مؤثر در بروز این پدیده می‌تواند زمینه را برای تدوین برنامه‌هایی برای کاهش آن در کشور، فراهم آورد. عواملی همچون راهبردهای یادگیری و مطالعه نقش تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی دارند. مایر و اونیل^۱ (۲۰۰۰) سه عامل اصلی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را عوامل شناختی، راهبرد یادگیری و عاطفه تحصیلی می‌دانند. استفاده از انواع راهبردها در یادگیری، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد خود شخصاً، به رفتار و محیطشان نظم دهند (Meyer, 2000). زیمرمن و پونز^۲ (۱۹۹۰) معتقدند که استفاده از راهبردهای یادگیری در محیط‌های آموزشی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Zimmerman, 1990).

وین اشتاین^۳ (۲۰۱۰)، معتقد است راهبردهای یادگیری شامل فعالیت‌ها و فرایندهای عاطفی، انگیزشی، فراشناختی، شناختی و رفتاری تسهیل‌کننده فهم، یادگیری و پردازش معنادار همچون انسجام و یکپارچگی دانش جدید در حافظه است. راهبردهای یادگیری، فرایندهای یاری‌رسان به افراد برای آموختن چگونه یاد گرفتن، چگونه پیش بردن مسائل مربوط به یادگیری خود و چگونه عمیق و مؤثر ساختن یادگیری خویش هستند (Weinstein, 2010).

زیمرمن (۱۹۸۹)، راهبردهای یادگیری را نوعی یادگیری تعریف می‌کند. در این تعریف، یادگیرندگان به‌جای تکیه بر معلمان، والدین و یا دیگر متولیان آموزش برای کسب دانش و مهارت، شخصاً کوشش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند (Zimmerman, 1990). سیف (۱۳۸۶)، راهبردهای یادگیری و مطالعه را با دو اصطلاح راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی کرده است. در این راستا یادگیرندگان ماهر راهبردهای شناختی را به خدمت می‌گیرند تا به پیشرفت شناختی دست‌یابند و از راهبردهای فراشناختی برای نظارت و کنترل پیشرفت یادگیری بهره می‌گیرند (سیف، ۱۳۸۶).

مأموریت یک دانشگاه، در آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی خلاصه می‌شود. این مأموریت در ارتباط تنگاتنگی با سه ویژگی دانش است. به‌طور کلی، کسب دانش از طریق پژوهش، اشاعه آن از راه آموزش و اجرای آن به وسیله خدمات اجتماعی صورت می‌پذیرد. بازخوردهای برگرفته از دانشجویان می‌تواند اطلاعات ویژه‌ای برای افزایش بهبود کیفیت عملکرد و اثربخشی خود در اختیار مدرسان قرار دهد. مدرسان پس از دریافت بازخوردها، نقاط ضعف خود را به

1. Meyer and O'Neill

2. Zimmerman and Pouns

3. Weinstein



تدریس در پیکره آن است؛ و یا الگوی تدریس توصیف‌گر محیط یادگیری است. در چارچوب آن تحلیل محتوا، طرح-ریزی و تدوین برنامه تحصیلی، آموزشی و درسی تا بازاندیشی و شکل‌دهی دوباره محتوای کتاب، تمرینات، برنامه‌های چندرسانه‌ای، برنامه‌های یادگیری به کمک رایانه و بالاخره ارزشیابی جای می‌گیرد.

هنسون^۲ (۲۰۰۳) اشاره می‌کند که هدف از تدریس ممکن ساختن یادگیری برای فراگیر است. از آنجا که مقوله تدریس فنی‌ترین و اصلی‌ترین کارکرد نظام آموزشی است، لازم است که متخصصان علوم تربیتی و روانشناسان تربیتی، به عنوان دست‌اندرکاران طراحی این فنون از مهارت قابل توجهی برخوردار بوده و مدرسان در اجرای آن مسئولیت‌پذیری بیشتری نشان دهند (Brightman, 2005).

الگوی مدیریت آموزشی

ویژگی مشترک اغلب الگوهای سنتی آموزش و پرورش رسمی یعنی معلم‌محوری، ارتباط یکسویه معلم با دانش‌آموز، تأکید معلم بر محتوای کتاب‌های درسی، انفعال شاگردان، غفلت از ایجاد کانال‌های ارتباطی بین شاگردان برای مذاکره، مباحثه، مفاهیم و مناظره در فهم مطالب درسی و ارزشیابی از آنها است. در آموزش و پرورش سنتی به شاگردان فرصت ارتباط درونی و استفاده از استعدادها، فردی و خلاقیت کمتر داده شده است. در مراحل «الگوی مدیریت آموزش»، باید فرصت این ارتباط، شناخت شاگرد توسط شاگرد، استفاده از زمینه برای یادگیری و خلق مطالب مرتبط برای تبیین یک پدیده علمی، مهارت‌های تفکر تدبیری، تفکر منطقی، تفکر انتقادی، تفکر علمی و مهارت‌های عقلی برای حل مشکلات و یافتن و خلق راه‌های جانسین و راه‌حل مهم برای حل مسائل مورد توجه قرار گیرد.

یکی از الگوهای معروف مورد اقبال سال‌های اخیر، الگوی ارزیابی اثربخشی کرک پاتریک است. در این الگو، چهار سطح برای ارزشیابی آموزش پیشنهاد می‌شود:

– سطح نخست، واکنش: که احساس شرکت‌کنندگان را در مورد برنامه آموزشی اندازه‌گیری می‌کند. این پیمایش‌ها به دنبال دریافت نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به آموزش، برنامه درسی، تکالیف، مواد و تجهیزات آموزشی، کلاس یا وسایل، محتوای دوره‌های آموزشی و موارد این چنینی هستند؛

تدریج برطرف نموده و اثربخشی عملکرد خود را افزایش می‌دهند. این فرآیند ماهیتی ارزشمند دارد و نشان‌دهنده همکاری نزدیک دانشجویان و مدرسان است و هر دو باید به آن به مثابه تعامل و محرکی برای بهبود کیفیت آموزش بنگرند (زمانی، ۱۳۸۴).

اثربخشی تدریس اعضای هیأت علمی در کلاس درس ابعاد مختلفی شامل احترام به دانشجو، توانایی در به چالش کشیدن دانشجویان و تحریک ذهن آنها، سازماندهی درس، مهارت‌های سخنرانی و ارائه مطالب به نحو مناسب را دربرمی‌گیرد (بزغانی فراهانی: ۱۳۸۲). برای‌تمن^۱ و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند سازماندهی کلاس درس، ارائه مناسب مطالب، تعامل، ارائه تکالیف، رعایت انصاف در امتحان و احساس موفقیت دانشجویان، از جمله موضوعات ضروری برای مورد عنایت قرار گرفتن در اثربخشی آموزش و ارزیابی است (Brightman, 2005). ویلبرت مک‌چی (۲۰۰۲) توصیه می‌کند در آموزش، ارزیابی مؤثر از دانشجویان، بحث و روش‌های پرسش، یادگیری مشارکتی و راهبردهای ارزیابی از سوی همکاران مدنظر قرار گیرد. وی معتقد است موضوعات فوق همچنین در بهبود انگیزش مؤثرند (Charlotte, 2008). هریس (۱۹۹۸) معتقد است آموزش مؤثر به اهداف و ستادهای آموزشی بستگی دارد و نیازمند صلاحیت‌های علمی، مهارت‌ها، رفتارها، سبک‌های آموزشی، رشد حرفه‌ای، پژوهش و تفکر است. برای روشن‌تر شدن موضوع در پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش، بر یادگیری اثربخش دانشجویان ترم دوم کارشناسی مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، ابتدا تعریفی از الگوی تدریس ارائه شده، سپس الگوی مدیریت آموزش معرفی و در نهایت مروری بر تعاریف یادگیری اثربخش انجام گرفته است تا زمینه برای بررسی تأثیر استفاده از الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری اثربخش فراهم گردد (Kidd and Song, 2008).

الگوی تدریس

هسته اصلی تدریس، ترتیب محیط‌های مناسب تعامل فرایند و نحوه یادگیری دانش‌آموزان است. الگوی تدریس را با تعاریف متعددی می‌توان معرفی نمود. از جمله اینکه: الگوی تدریس، چهارچوب معین پیش‌بین عناصر مهم

2. Henson

1. Brightman

تحت الگو آموزش می‌دیدند). برای سنجش سطح دوم و سوم (ارزشیابی یادگیری و رفتار) ۴۰ نفر از دانشجویان ترم قبل با سابقه گذراندن این واحد درسی (با روش معمول تدریس) به صورت تصادفی پراکنده از بین کلاس‌های مختلف انتخاب استفاده شدند (گروه گواه). برای سنجش میزان اثربخشی این سه دوره از پرسشنامه‌ای شامل ارزشیابی (برنامه‌ریزی و نظم، استاد، محتوا، زمان و مکان، مجریان، شرکت‌کنندگان، خدمات و...) استفاده شده و نمرات دانشجویان برای تعیین میزان یادگیری ملاک واقع شد. به منظور کنترل و اطمینان از مفید و مؤثر واقع شدن روش جمع‌آوری اطلاعات، روایی و پایایی پرسشنامه به وسیله تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، ابتدا ۳۰ پرسشنامه در بین دانشجویان توزیع گردید و پس از جمع‌آوری و انجام تحلیل، سؤالات با بار عاملی کمتر از ۰/۵ حذف گردیدند. همچنین، پایایی پرسشنامه با استفاده از پیش‌آزمون ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. میزان ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ بود و پس از اطمینان از پایایی ابزار، نسبت به توزیع آن اقدام گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (T مستقل و تحلیل رگرسیونی) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال‌های پژوهش بر اساس الگوی اثربخشی کرک پاتریک، در سه سطح واکنش (رضایت)، یادگیری و رفتار (عملکرد) تدوین یافتند.

سطح واکنش (رضایت دانشجویان از استادان):

- سطح دوم، یادگیری: شامل سنجش میزان فراگیری مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایق آموخته‌شده توسط فراگیران است. از راه مقایسه پیشین، ضمن و بعد از شرکت در دوره آموزشی می‌توان به میزان و کیفیت یادگیری پی برد؛
- سطح سوم، رفتار: در برگیرنده چگونگی و میزان تغییرات در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره‌های آموزشی است. می‌توان رفتار را با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار بیشتر بررسی نمود. این سطح نسبت به سطوح پیشین بسیار چالش برانگیز است زیرا اولاً، شرکت‌کنندگان باید فرصتی را برای تغییر در رفتار خود به دست آورند، و ثانیاً نمی‌توان زمان تغییر رفتار را به صورت واقعی پیش‌بینی نمود.
- سطح چهارم، نتایج: نشان‌دهنده میزان تحقق اهدافی است که به‌طور مستقیم با سازمان آموزشی در ارتباط هستند. اندازه‌گیری این سطح بسیار مشکل بوده و معمولاً نیازمند بررسی نتایجی مانند کاهش هزینه‌ها، دوباره‌کاری‌ها، افزایش کیفیت تولیدات، سود و فروش است (Patrick, 1998).
شناسایی گام‌های مشترک اجرای ارزیابی در هر چهار سطح و نیز تعیین سطحی که به ارزیابی نیاز دارد، نقش مهمی در بهبود عملکرد تیم پژوهش ایفا می‌کند.

روش‌شناسی

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش نیمه آزمایشی توصیفی به شیوه پیمایشی انجام گرفته است. برای سنجش واکنش، یادگیری و عملکرد از روش پیمایش پرسشنامه‌های متعدد و نمرات دروس دانشجویان استفاده شده. جامعه آماری کلیه دانشجویان رشته مدیریت آموزشی بودند. برای سنجش سطح اول، ۴۰ نفر از دانشجویان مدیریت آموزشی در حال گذراندن درس فلسفه آموزش و پرورش، به شیوه تصادفی، انتخاب شدند (گروه آزمایش که

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار وضعیت استادان از نظر دانشجویان دو گروه گواه و آزمایش

تعداد	گروه آزمایش		گروه گواه		مؤلفه‌ها
	انحراف	میانگین (از ۲۰)	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	
۴۰	۷/۹۲	۱۷/۵	۵/۴۶	۱۴/۴۵	صلاحیت‌های
۴۰	۶/۸۰	۱۶/۷۸	۶/۲۱	۱۵/۵۳	صلاحیت‌های
۴۰	۷/۸۳	۱۷/۴	۵/۹۶	۱۴/۳۴	صلاحیت‌های
		۱۷,۲۲	-	۱۴/۷۷	میانگین

و عمومی نشان می‌دهد. در هر سه زمینه، میزان رضایت گروه آزمایش از گروه گواه بیشتر است. بنابراین،

جدول شماره (۱)، میزان رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید را در سه زمینه صلاحیت‌های تخصصی، صلاحیت‌های رفتاری



منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون از جمله نرمال بودن توزیع نمرات و همگونی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفته و خروجی آزمون t مستقل به شرح زیر گزارش می‌شود:

به‌نظر می‌رسد که تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر رضایت‌مندی دانشجویان مدیریت آموزشی داشته‌است. برای بررسی این فرضیه از آزمون t مستقل استفاده شده‌است. بدین

جدول ۲. نتیجه آزمون T مستقل

متغیر	آماره t	Df درجه آزادی	Sig	اختلاف میانگین
رضایت‌مندی دانشجویان از استادان	۴/۴۳۵	۷۸	۰,۰۰۰	۲/۴۵

(۱۷,۲۲)، از میانگین رضایت‌مندی دانشجویان در گروه گواه (۱۴,۷۷) بیشتر است. می‌توان چنین نتیجه گرفت که تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر سطح رضایت‌مندی دانشجویان مدیریت آموزشی داشته‌است.

در جدول شماره (۲)، مقدار t برابر ۴/۴۳۵ با سطح معناداری صفر به دست آمده و چون سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش در سطح رضایت‌مندی دانشجویان، تفاوت معناداری بین دو گروه ایجاد کرده‌است. با توجه به اینکه مقدار میانگین رضایت‌مندی دانشجویان در گروه آزمایش

سطح یادگیری (ارزیابی شاخص‌های آموزش):

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار ارزیابی شاخص‌های آموزش از نظر دانشجویان در گروه گواه و آزمایش

تعداد	گروه آزمایش		گروه گواه		مؤلفه
	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	
۴۰	۶/۷۶	۱۳/۷۸	۴/۸۷	۱۱/۸۷	مکان آموزش
۴۰	۷/۹۰	۱۴/۶۷	۵/۰۲	۱۲/۳۴	مجربان آموزش
۴۰	۶/۸۰	۱۴/۲۶	۵/۴۳	۱۲/۰۸	محتوا
۴۰	۷/۹۶	۱۳/۸۷	۶/۲۲	۱۰/۸۹	زمان
۴۰	۵/۸۶	۱۴/۸۹	۵/۶۵	۱۲/۲۰	استادان
۴۰	۷/۶۸	۱۳/۴۵	۶/۷۷	۱۰/۱۱	خدمات رفاهی
-	-	۱۴,۱۵	-	۱۱/۵۸	میانگین

مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر یادگیری دانشجویان مدیریت آموزشی دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون t مستقل استفاده شده‌است. پس از بررسی پیش‌فرض‌های این آزمون، از جمله نرمال بودن توزیع نمرات و همگونی واریانس‌ها نتایج آزمون به شرح زیر است:

جدول شماره (۳)، ارزیابی دانشجویان دو گروه گواه و آزمایش را از شاخص‌های آموزش نشان می‌دهد. در تمام خرده مقیاس‌ها (مکان آموزش، مجربان آموزش، محتوا، زمان، استادان و خدمات رفاهی) میانگین ارزیابی گروه آزمایش از میانگین ارزیابی گروه گواه بالاتر است. بنابراین، به نظر می‌رسد آموزش درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی

جدول ۴. نتیجه آزمون T مستقل

متغیر	آماره t	Df درجه آزادی	Sig	اختلاف میانگین
یادگیری دانشجویان	۲/۴۲۸	۷۸	۰/۰۳۴	۲/۵۷

دانشجویان در گروه آزمایش (۱۴،۱۵) از میانگین سطح یادگیری دانشجویان در گروه گواه (۱۱،۵۸) بیشتر است، بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر سطح یادگیری دانشجویان مدیریت آموزش داشته‌است.

❖ سطح عملکرد (نمرات دانشجویان):

نتایج جدول شماره (۴)، نشان می‌دهد که مقدار t برابر ۲،۴۲۸ دارای سطح معناداری ۰،۰۳۴ است و از آنجا که سطح معناداری کمتر از ۰،۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش در سطح یادگیری دانشجویان، تفاوت معناداری بین دو گروه ایجاد کرده است و با توجه به اینکه مقدار میانگین سطح یادگیری

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در گروه گواه و آزمایش

تعداد	گروه آزمایش		گروه گواه		مؤلفه
	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	
۴۰	۳/۶	۱۷/۹۴	۳/۶۸	۱۶/۱۵	دروس تخصصی
۴۰	۳/۲۵	۱۸/۲۳	۲/۶۶	۱۷/۰۲	دروس عمومی
-	-	۱۸،۰۸	-	۱۶/۵۸	میانگین

معناداری تفاوت بین میانگین نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه این بررسی در جدول شماره (۶)، آمده‌است.

با برقرار بودن پیش‌فرض‌های مستقل، نرمال و همگون بودن واریانس‌ها می‌توان از آزمون t مستقل برای بررسی

جدول ۶. نتیجه آزمون T مستقل

متغیر	آماره t	Df درجه آزادی	Sig	اختلاف میانگین
نمرات دانشجویان	۳/۲۱۳	۷۸	۰/۰۴۵	۱/۵

آنجا که مقدار میانگین عملکرد آموزشی دانشجویان در گروه آزمایش (۱۸،۰۸) از میانگین عملکرد آموزشی دانشجویان در گروه گواه (۱۶،۵۸) بیشتر است. بنابراین، تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر سطح عملکرد آموزشی دانشجویان مدیریت آموزشی داشته‌است.

نتایج جدول شماره (۶)، نشان می‌دهد مقدار t برابر (۳،۲۱۳)، سطح معناداری (۰،۰۴۵) دارد و از آنجا که سطح معناداری کمتر از (۰،۰۵) است، می‌توان گفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش در سطح عملکرد آموزشی دانشجویان، تفاوت معناداری بین دو گروه ایجاد کرده‌است. از

جدول ۷. بررسی خرده مقیاس‌های مؤثر بر یادگیری اثربخش دانشجویان و ضریب تعیین

متغیر	R	R ²	R ² Adj
صلاحیت‌های تخصصی استادان	۰/۶۱۱	۰/۳۷۳	۰/۳۶۸
محتوای آموزشی	۰/۶۷۹	۰/۴۴۸	۰/۴۴۰
خدمات رفاهی	۰/۶۸۷	۰/۴۷۲	۰/۴۵۹
مکان آموزش	۰/۷۰۸	۰/۵۰۲	۰/۴۸۶

مبتنی بر الگوی مدیریت آموزش را نشان می‌دهد که چهار

جدول شماره (۷)، عوامل تأثیرگذار بر اثربخشی یادگیری



صلاحیت‌های تخصصی اساتید، با مقدار بتای (۰/۴۸۲) دارای بیشترین تأثیرگذاری بر یادگیری اثربخش دانشجویان است. متغیر محتوای آموزشی، خدمات رفاهی و مکان آموزشی دارای اولویت‌های بعدی هستند.

خرده مقیاس صلاحیت‌های تخصصی، محتوای آموزشی، خدمات رفاهی و مکان آموزش در مدل باقی مانده‌اند. مکان آموزش حدود (۵۰/۲) درصد از واریانس مربوط به یادگیری اثربخش را از دیدگاه دانشجویان مدیریت آموزشی تبیین می‌نماید. همچنین طبق نتایج جدول شماره (۸)، متغیر

جدول ۸. مقدار تأثیر متغیرهای تأثیرگذار در یادگیری اثربخش دانشجویان

متغیرهای مستقل	B	Beta	t	Sig
ضریب ثابت	۴۷/۰۴۶	-	۹/۹۰	۰/۰۰
صلاحیت‌های تخصصی اساتید	۰/۴۸۲	-۰/۴۸۲	۷/۱۰	۰/۰۰
محتوای آموزشی	۰/۵۳۱	۰/۲۳۱	۳/۴۲	۰/۰۰
خدمات رفاهی	۰/۶۵۶	۰/۲۰۶	۳/۱۲	۰/۰۰۲
مکان آموزش	۰/۳۷۲	۰/۱۹۵	۲/۷۴	۰/۰۰۷

در نهایت، در سطح رفتار یا عملکرد، میانگین نمرات دانشجویان در گروه گواه (۱۶/۱۵) و در گروه آزمایشی (۱۸/۰۸) بوده‌است. بنابراین، میانگین عملکرد دانشجویان گروه آزمایش در نمرات دروس تخصصی و عمومی بیش از گروه گواه است. پس، آموزش درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان مدیریت آموزشی در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی داشته‌است.

با توجه به نتیجه کلی حاصل از این پژوهش، می‌توان گفت که تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزشی بر یادگیری اثربخش دانشجویان ترم دوم کارشناسی مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره) تأثیر مثبتی داشته‌است. این نتیجه از نظر تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر عملکرد تحصیلی با نتایج پژوهش عباس پور و همکاران (۱۳۹۴) و بهرنگی و همکاران (۱۳۹۴) که نشان دادند شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است، همخوانی دارد (عباس پور و رحیمی مند، ۱۳۹۴) و (بهرنگی، عباسیان و ذوقی پور، ۱۳۹۴). در همین راستا، نتایج به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش بهرنگی و همکاران (۱۳۹۴) که نشان دادند الگوی جدید مدیریت آموزش بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان در حل مسائل ریاضی تأثیر بسیار معناداری دارد، همسو است (بهرنگی، عباسیان و زبرجدی، ۱۳۹۴). نتایج به‌دست‌آمده از نظر تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر میزان رضایت و سطح یادگیری با نتایج پژوهش قطبی و همکاران (۱۳۹۰) که نشان دادند یاددهی در گروه‌های کوچک

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، اثربخشی تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش بر اساس الگوی مدیریت آموزشی، با توجه به الگوی کرک پاتریک در سه سطح واکنش (رضایت)، یادگیری، و رفتار (عملکرد) بررسی شد. براساس نتایج پژوهش، میزان رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید در گروه گواه (۱۴/۷۷) و در گروه آزمایش (۱۷/۲۲) بدست آمد. در نتیجه، بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشته و میانگین نمرات گروه آزمایش بیش از گروه گواه است. بنابراین، آموزش درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش، تأثیر معنادار و مثبتی را بر سطح واکنش یا رضایت دانشجویان مدیریت آموزشی نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده‌است.

ارزیابی سطح یادگیری دانشجویان از شاخص‌های آموزش در گروه گواه (۱۱/۵۸) و در گروه آزمایشی (۱۴/۱۵) بوده است. در نتیجه، آموزش درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزش تأثیر معنادار و مثبتی بر اثربخشی یادگیری در دانشجویان مدیریت آموزشی داشته است. بنابراین، تدریس درس فلسفه آموزش و پرورش با الگوی مدیریت آموزشی در گروه آزمایش در زمینه ارزیابی یادگیری، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد نموده است.

درخشان، الیاس (۱۳۹۱). *ارزیابی اثربخشی دانش‌آموزان درجه‌داری رسته آگاهی مرکز آموزش علمی تخصصی شهید چمران ناجا با الگوی کرک پاتریک*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم انتظامی.

زمانی، علی‌نقی (۱۳۸۴). *بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی و عملکرد دانشجویان دانشکده پلیس انتظامی*. ساعدینا، مسعود (۱۳۸۶). *ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش کارکنان از دیدگاه کارکنان بانک مسکن شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

ساعدی، عاطفه (۱۳۸۲). *ارزیابی درونی گروه آموزشی آمار دانشگاه شهید چمران اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

سلطانی، ایرج (۱۳۸۵). *تعامل نیازسنجی و اثربخشی آموزش در سازمان یادگیرنده*. تهران: انتشارات ارکان دانش. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.

شجاعی، گلثومه (۱۳۹۰). *ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی. شفاعی، عبدالخالق (۱۳۸۷). *بررسی میزان اثربخشی دوره‌های دافوس ناجا در فعالیتهای مدیریتی دانش‌آموختگان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت بحران، دانشگاه امام حسین (ع).

عباس پور، عباس و رحیمی‌مند، مریم (۱۳۹۴). *تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان*. فصلنامه علمی پژوهشی *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. دوره چهارم، شماره ۴.

قطبی، نسترن و شیرازی، ماندانا (۱۳۹۰). *اجرای هدفمند آموزش به شیوه کاردر کارگاه‌های کوچک برای دانشجویان سال دوم فیزیوتراپی: ارزیابی مقایسه‌ای تأثیر آموزش بر میزان رضایت و یادگیری*. *مجله علمی پژوهشی توانبخشی نوین*.

دانشگاه علوم پزشکی تهران. دوره پنجم، شماره ۳. مظاهری راد، حمید (۱۳۹۰). *رابطه آموزش و بهره‌وری نیروی انسانی*. *پایگاه الکترونیک مقالات علمی مدیریت*. بهمن ماه.

بر افزایش میزان رضایت‌مندی دانشجویان در حیطه‌های حس مشارکت در یادگیری و علاقمندی به مطالعه تأثیرگذار است همسو است (قطبی و شیرازی، ۱۳۹۰).

بنابر نتایج به دست آمده و با توجه به اهمیت الگوی جدید مدیریت آموزشی در اثربخشی یادگیری پیشنهادت زیر مطرح می‌شود:

۱) پیشنهاد می‌شود مسئولان دانشگاه‌ها از طریق برگزاری سمینارها و همایش‌های علمی، اساتید را با رویکرد جدید مدیریت آموزشی آشنا نمایند تا بکارگیری این شیوه در تدریس، موجب افزایش اثربخشی یادگیری شود.

۲) توصیه می‌شود تهیه‌کنندگان مواد و متون دروس دانشگاهی جهت به‌کارگیری روش جدید مدیریت آموزشی توسط اساتید در دانشگاه‌ها، بسته‌های آموزشی مناسبی را از نظر هدف، محتوا و روش ارزشیابی فراهم آورند.

منابع

احمدی، غلامرضا و حکیمی، سیدحسین (۱۳۷۹). *بررسی مسائل و مشکلات شیوه‌های موجود ارزشیابی مدیران از دیدگاه ارزشیابی‌شوندگان و ارزشیابی‌کنندگان*. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. دوره. شماره ۲۶.

امیری مهر، مینا (۱۳۸۵). *اثربخشی دوره‌های آموزشی شرکت سایپادیزل مطابق الگوی پاتریک*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

بزرغانی فراهانی، مهدی (۱۳۸۲). *بررسی اثربخشی آموزش‌های کوتاه‌مدت تخصصی ضمن خدمت سازمان جهاد کشاورزی استان مرکزی از نظر کارکنان شرکت‌کننده در دوره‌های بین سال‌های ۱۳۷۷-۱۳۸۱*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

بهرنگی، محمدرضا؛ عباسیان، عبدالحسین و ذوقی پور، سودابه (۱۳۹۴). *مستندسازی الگوی مدیریت بر آموزش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سلامت سازمانی کلاس درس*. فصلنامه علمی-پژوهشی *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال ششم، شماره ۲.

بهرنگی، م. عباسیان، ح. زبرجدی آشتی، آ (۱۳۹۴). *الگوی مدیریت آموزش ریاضی، راهبردی موثر بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه، مجله مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، سال چهارم، شماره ۱*.

جارویس، پیتیر (۱۳۷۸). *آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم*. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: انتشارات سمت.



- Armstrong, A. M. (2004). *Instructional Design in the Real World*. USA: Information Science Publishing.
- Borenstein, M; Hedges, L. V; Higgins, J. P. T & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. John Wiley & Sons, Ltd, UK.
- Brightman, H. J; Elliott, M. L & Bhada, Y. (2005). "Increasing the effectiveness of student evaluation of instructor data through a factor score comparative report". *Decision Sciences*. Vol. 24. No.1. pp: 192-199.
- Bruce, J; Marsha, W. & Emily, Ch. (2011). *New patterns of teaching in 2004, translated by MR Behrangī*, Tehran: Publication of Kamal Tarbiat. Ed: 3. [Persian].
- Charlotte, D; Gerhard, B & Hans-Peter, L. (2008). "How Primary school students learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers". *Educational Research Review in press, corrected proof*. pp: 101-129.
- Clayton, A. W. (2006). "Overview and Evolution of the ADDIE Training System". *Advances in developing Human Resources*. Vol. 8. No.4. pp: 430-441.
- Gholami, A; Maleki, H. & Emami Rizi, C. (۲۰۱۱). "Studying the effectiveness degree of active teaching methods on religious and moral education of students at fifth grade of primary school in Shiraz from teachers' point of view. *Procardia - Social and Behavioural Sciences*, Vol.15. pp: 2132-2136.
- Jansen, B. D. M. & Gerry, R. (2005). "The development of metacognition in primary school learning environments". *School Effectiveness and School improvement*. Vol. 5. Pp: 179-196.
- Kalaian, S. A. & Kasim, R. M. (2014). "A Meta-analytic Review of Studies of the Effectiveness of Small-Group Learning Methods on Statistics Achievement". *Journal of Statistics Education*. Vol. 22. No.1. Pp: 1-20.
- Kidd, T. & Song, H. (2008). *Handbook of Research on Instructional System and Technology*. New York: Information Science References.
- Koç, Y; Doymu°, K; Karaçöp, A. & Im°ek, S. (2010). "The Effects of Two Cooperative Learning Strategies on the Teaching and Learning of the Topics of Chemical Kinetics". *Journal of Turkish Science Education*. Vol. 7. No. 2. Pp: 52-56.
- Meyer, A. & O'Neill, L. (2000). "Tools and materials that support the learning brain". *Exceptional Parent*. Vol.30. No.5. Pp: 60-62.
- Patrick, J. & Smart, R. (1998). "An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors". *Assessment and Evaluation in Higher Education* Vol.23. No.2. Pp: 165-78.
- Vanvoorhis, J. (1990). "The evaluation of teaching and effective questioning in college teaching: An interview with Wilbert J. Mckeachie". *Journal of Excellence in College Teaching*. Vol.10. No.1. Pp: 77-90.
- Weinstein, C. E. (2010). "Learning strategies". *Journal of International Encyclopaedia of Education*. Pp: 323-329.
- Zimmerman, B. J. & Martinez- pons, N. (1990). "Student Differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self- efficacy and strategy use". *Journal of Educational psychology*, 84(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning". *Journal of Educational Psychology*. PP: 329 – 339.
- Zoller, V. (1992). "Faculty teaching performance evaluation in higher education issues and im plications". *Science Education*. Vol.76. No.6. Pp: 673-84.